

IL POSTO SCOMODO DELLA SCUOLA NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Manuela Olagnero e Roberta Ricucci

Premessa

L'osservatorio su cui si basano queste pagine¹ è costituito da studenti intervistati alle soglie del diploma: hanno abitato la scuola per un lungo periodo della loro vita e hanno trovato nello studio il dispositivo e l'ambiente per deporre lo status di adolescente e transitare ai ruoli dell'età adulta. La società della conoscenza che li aspetta là fuori presenta alla scuola un conto salatissimo. Le chiede il massimo di inclusione e allo stesso tempo pretende il massimo di capacità di trasferire saperi specializzati, di preparare a ruoli professionali non solo molto qualificati, ma anche aperti al cambiamento, un compito di per sé legittimo, anzi auspicabile, che la scuola italiana fa nondimeno fatica a raggiungere nonostante gli sforzi profusi in entrambe le direzioni.

Nei paragrafi che seguono si dà conto di questa difficoltà e delle vie per superarle derivando elementi e occasioni di analisi ai vari livelli cui può essere declinato il discorso sul posto della scuola nella società attuale e sulle sue potenzialità e direzioni di cambiamento:

- i nodi del dibattito pubblico e gli impegni normativi sulla questione scuola-giovani-società della conoscenza: gli studenti vengono introdotti con diverse maschere, tutte impegnative e «coprenti», da quella di giovani cui affidare la costruzione di un futuro altrimenti irraggiungibile a quella di figli immaturi, resistenti alle responsabilità, sino a quella di vittime incolpevoli della crisi (par. 1);

¹ Questa linea di ricerca è stata sviluppata intrecciando tre diverse metodologie di analisi: l'indagine campionaria agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore (per un totale di 7333 interviste via web), i colloqui con 29 stakeholder e l'analisi documentaria costituita dalla rilevazione di temi inerenti i giovani e la società della conoscenza negli articoli (circa 600) della stampa quotidiana. L'indagine campionaria è stata condotta all'inizio del 2011 in quattro province piemontesi: Alessandria, Cuneo, Novara e Torino. I principali risultati della ricerca, condotta da Cavaletto, Filandri, Olagnero, Parisi, Ricucci e Santero sono stati pubblicati di recente (Olagnero, 2013). In queste pagine si ritorna brevemente su alcuni di essi in relazione ai temi proposti in ciascun paragrafo.

- le interazioni e le interdipendenze volute e non volute tra imprese e scuole nel segno più della convergenza disarmata che della divergenza agguerrita (par. 2);
- le carriere, le posizioni e le aspettative degli studenti alle soglie del diploma, laddove molto sembra già deciso dalla famiglia di origine, ma anche là dove si possono individuare nicchie di comportamenti proattivi (parr. 3 e 4).

1. Dibattito pubblico e impegni normativi, fra rappresentazioni e realtà

Fra le molte rappresentazioni che animano il dibattito pubblico sulla scuola, la formazione, i giovani, quelle che guardano al «cosa succede» dopo il diploma o quando al diploma non si arriva assumono i toni più preoccupanti e allarmistici. Infatti, un'attività di rassegna stampa condotta negli ultimi due anni sul tema «giovani, scuola e lavoro»² ha evidenziato come sui principali quotidiani nazionali ogni giorno ci fosse una notizia dedicata all'argomento, che talora sottolineava la scarsa formazione dei giovani, altre volte metteva in evidenza il *mismatch* fra competenze acquisite sui banchi di scuola e richieste delle aziende o ancora lanciava allarmi per una *net-generazione* senza un reale futuro e senza prospettive in un Paese che invecchia, lasciando poco spazio ai giovani. Al dibattito sui media ha fatto eco quello sui social network, dove – fra blog, commenti sui siti, post su facebook e tweet – il mondo giovanile ha discusso di scuola e di lavoro, puntando il dito su un paese caratterizzato da una scuola non solo lontana da quanto promosso e sollecitato a livello europeo, ma anche incapace di cogliere le trasformazioni socioeconomiche dei propri territori, offrendo agli studenti una formazione obsoleta. Un'istituzione mandata avanti, secondo molti, da insegnanti incapaci di svolgere appieno il ruolo di educatore e formatore di fronte a generazioni ancora eterogenee al proprio interno, che le etichette livellano e appiattiscono su un'esposizione assai difforme ad Internet e al suo potenziale informativo. Di fatto, come diverse ricerche hanno rilevato, convivono docenti che svolgono il proprio ruolo con professionalità e coscienza e altri che talora si sovraespongono, anche oltre il loro mandato, interpretando il ruolo di educatore a «tutto tondo» e prendendosi «in carico» gli studenti (Cavalli e Argentin, 2010). È quello che si è colto negli ultimi anni di fronte all'arrivo e all'aumento degli allievi stranieri, per cui si sono innovate metodologie e si è lavorato per favorirne l'inserimento sociale, anche oltre l'orario scolastico (Luciano, Ricucci e Demartini, 2010). Il mondo della scuola, dal punto di vista della popolazione di adulti che vi lavora, è eterogeneo almeno quanto quello dei suoi allievi, che sono ben lontani dall'unicum degli slogan a effetto che li dipingono come tutti «iPod, Facebook e smarthphone».

² La rassegna stampa è stata realizzata nel periodo luglio 2011-luglio 2013 e ha riguardato principalmente i seguenti quotidiani: «La Stampa», «la Repubblica», «Il Sole 24 Ore». Sono stati specificatamente rilevati come inerenti all'oggetto di indagine – giovani e società della conoscenza – complessivamente poco più di 600 articoli.

Sembra emergere uno iato fra la compatta rappresentazione pubblica del mondo della scuola e una realtà caratterizzata da punte di eccellenza a fianco di situazioni di mancanza di risorse, da istituti che si qualificano come all'avanguardia nell'offerta e nella capacità di adeguarsi alle trasformazioni e alle richieste della realtà circostante e contesti in cui l'ancoraggio alla tradizione rischia di diventare una zavorra piuttosto che un valore aggiunto.

Ma quali sono gli elementi intorno a cui si articola la riflessione sul nesso fra scuola e lavoro? Si tratta solo di malcontento, disillusione e scontento di fronte a una scuola giudicata inadeguata per affrontare le sfide poste dalla crisi, dalla richiesta di flessibilità che viene dalle imprese, dalle trasformazioni socioeconomiche della società? O lo sguardo si allarga ad abbracciare l'orizzonte delle politiche, nazionali e locali, che sembrano dare poco peso al tema cruciale dell'orientamento e del post-diploma, troppo imbrigliate nel gestire questioni strutturali³?

In quest'ambito le politiche chiamate in causa sono quelle dell'istruzione in materia di orientamento (dall'ingresso nella scuola secondaria di II grado al post diploma). Si tratta di un tema presente da tempo nell'agenda europea come strategia (reale o presunta) per meglio realizzare il *matching* fra titoli di studio e percorsi lavorativi (Bottani, 2013). A livello italiano la questione appare di difficile gestione, come testimoniano sia la difficoltà nel tradurre in policy efficaci le sollecitazioni europee sia la mancanza di prassi consolidate e capillarmente diffuse a livello territoriale. Esiste però – dal livello nazionale a quello locale – la consapevolezza di essere di fronte a un nodo cruciale del mondo della scuola. La conferma deriva da quanto si afferma nel Piano Nazionale Orientamento del MIUR⁴. Se da un lato si registra un'azione volta a scardinare uno *status quo* e a premere perché la scuola esca dal «fortino» e interagisca con il territorio circostante, le indicazioni sopra citate faticano a tradursi in prassi consolidate e capillari nel mondo delle scuole superiori. Il processo di autonomia che ha investito la scuola si è tradotto in questi anni in un'organizzazione differenziata e una diffusione *a macchia di leopardo* delle iniziative volte ad aiutare gli studenti a orientarsi fra i numerosi percorsi universitari e i possibili inserimenti nel mondo del lavoro.

C'è bisogno di ulteriori sollecitazioni. Un nuovo slancio in questa direzione è sicuramente dato dal recente piano per l'orientamento lanciato nel dicembre 2013 dal MIUR, dal titolo «Io scelgo, Io studio». Un'iniziativa che parte dal «virtuale» (attraverso un nuovo portale dedicato all'orientamento) per calarsi nella quotidianità delle scuole, prevedendo attività per docenti e studenti volte a potenziare per i primi la capacità di anamnesi e per i secondi strumenti per

³ Il documento *L'istruzione riparte* (L.N. 128/2913) corrobora l'ipotesi di un intervento a sostegno delle *funzioni di base* della scuola (attrezzature informatiche, laboratori, digitalizzazione, aggiornamento della metodologia di insegnamento, revisione dei curricula, attenzione ai drop out).

⁴ Del documento è utile qui richiamare due elementi chiave: (1) l'orientamento come dimensione trasversale e continua, che attraversa tutte le discipline a partire dalla scuola primaria; (2) la progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento inseriti organicamente nel Piano dell'offerta formativa e della formazione in servizio del personale docente (<http://professioneorientamento.it/download/Lineeguida.pdf>).

muoversi nelle miriadi di vecchie e nuove professioni. Operazioni non semplici di fronte a una realtà dove la rigida separazione per filiere, insieme alla forte differenziazione tra istituto e istituto, disegnano una finestra piuttosto stretta in cui dare uniformità ai vari processi e alle varie iniziative.

Quanto sin qui esposto ci porta al terzo elemento del dibattito, ovvero alla distanza che separa *scuola e mondo del lavoro*. Sebbene da tempo la scuola non possa esimersi dal guardarsi attorno e tessere relazioni con il territorio circostante, la capacità d'interagire con il territorio e il tessuto socioeconomico significa operare in alcuni ambienti una rivoluzione copernicana che porta la scuola a essere (o considerarsi) non più l'unico polo su cui si innesta la formazione delle giovani generazioni, ma un elemento (sia pure di ampie dimensioni e vitale) del sistema formativo più generale. Trasformazioni sempre più necessarie per affrontare le richieste di una società della conoscenza, in cui la funzione essenziale della scuola (integrazione sociale e sviluppo personale, trasmissione di un patrimonio culturale e apprendimento dell'autonomia) va «accompagnata dall'apertura di una prospettiva in materia di occupazione» (Cresson, 1995).

2. Scuola e impresa: una relazione difficile, ma non impossibile

Al di là delle rappresentazioni, cosa si aspettano gli imprenditori⁵? E le loro aspettative convergono con la visione che della scuola e dei suoi compiti danno insegnanti, dirigenti e stakeholder? È noto come diverse competenze e attitudini (dalle lingue all'informatica, dalle flessibilità di orario alla disponibilità al trasferimento on demand) siano da tempo considerati sul mercato del lavoro ormai come parte del *DNA* degli studenti, non più come elementi aggiuntivi. Le competenze informatiche devono essere robuste perché i loro utenti non siano considerate analfabeti digitali e venire esclusi dalle sempre più numerose opportunità di ricerca lavoro che corrono in rete. È anche importante l'inglese, nuova lingua franca, a cui non sarebbe male affiancare lo spagnolo, il portoghese o il cinese, lingue dell'espansione economica (OECD, 2012). Servono, si dice ormai da tempo, imprenditorialità, creatività e abilità sociali: quelle caratteristiche che solo in parte si «apprendono a scuola», ma sono spesso frutto del curriculum del tempo libero, dei lavoretti, delle esperienze associative. In passato ci si sarebbe ben guardati da evidenziare tali ambiti in un cv o in un colloquio di lavoro; oggi sembrano invece cruciali per aiutare a discernere fra credenziali educative che talora appaiono di per sé poco eloquenti. Eppure sul mercato del lavoro, oltre alle credenziali educative certificate serve altro. Non vogliamo arrivare agli eccessi statunitensi che riportava lo scorso anno il *Wall Street Journal*, secondo cui le selezioni del personale avvengono

⁵ Questo paragrafo fa capo alla base documentaria costituita da interviste discorsive indirizzate, nel periodo compreso tra ottobre 2011 e aprile 2012, a 29 interlocutori: stakeholder del mondo della scuola, delle imprese, delle associazioni datoriali e di categoria, delle istituzioni locali (per dettagli cfr. Cavaletto, 2013, pp. 161-192).

attraverso un'analisi dei social network in cui i giovani candidati sono inseriti e su cui sono attivi. E certo però che le competenze certificate non sempre sono sufficienti per arrivare a un colloquio: un candidato ideale non necessariamente è quello che ha il voto migliore. In un mercato del lavoro flessibile, spesso caratterizzato da un management internazionale, con addetti e gruppi di lavori eterogenei per provenienza culturale, con possibilità di spesa in formazione sempre minori, si ricercano addetti con spirito di iniziativa, disposti al cambiamento repentino di mansioni e di attività, aperti al confronto, con già esperienze di interazione in ambienti lavorativi (Cavaletto, 2013).

2.1 Prospettive diverse, stesso pragmatismo

L'idea e la stagione in cui scuola e imprese dialoghino e trovino un punto di incontro sembra lontana sia nel futuro sia nel passato. Le imprese, come suggerisce Cavaletto (2013), prendono atto del fatto che è tramontato il periodo d'oro in cui potevano contare su sicuri vivai procurati dalle scuole tecniche e professionali. Queste ultime, dal canto loro, sanno che il cammino della modernizzazione di filiere e curricula è ancora lungo e accidentato, al di là delle parole d'ordine. Ciò che si può fare è cercare di ridurre la forbice che colloca su poli opposti i due attori. Alcuni elementi di sintonia vi sono, sebbene significativo resti il lavoro da fare. La scuola tecnica è un'occasione mancata per entrambi gli interlocutori e gli sforzi innovatori e riformistici vanno concentrati soprattutto in quella filiera; l'occupato ideale non è un «sapientone», ma una persona equilibrata e disponibile.

Sembra difficile trovare elementi di netto contrasto tra i due interlocutori, a parte la divergenza circa il ruolo dell'Università che le imprese spesso recepiscono come percorso che manca il bersaglio delle competenze, mentre essa «centra» quello, poco desiderabile, delle eccessive pretese dei giovani aspiranti al lavoro. Ma non è neanche facile, trovare, al di là dell'approdo a un generale reciproco riconoscimento di dignità istituzionale e sociale, punti di possibile interazione, almeno sul breve periodo. La contesa avviene più sulle risorse che sugli obiettivi, più sui risultati che sulle intenzioni.

La scuola si attesta sull'ormai condiviso terreno del preparare «buoni cittadini», con «teste ben fatte» e per questo pretende, peraltro senza risultati, di essere dotata delle risorse umane, laboratoriali, finanziarie adeguate. Quest'ultimo punto viene declinato e orientato in modo diverso a seconda degli attori: gli insegnanti si lamentano della scarsità delle risorse umane e della loro svalorizzazione sociale; imprenditori e addetti al reclutamento del personale puntano il dito sull'assenza di ore di laboratorio, di attività outdoor che potrebbero mettere maggiormente in contatto teoria e pratica.

Le imprese necessitano di buoni tecnici, disponibili a orari flessibili, pronti – se necessario – a spostarsi, dotati non tanto di competenze iperspecialistiche, quanto di poche e ottime competenze di base, fra cui si annoverano – come già detto – le lingue, la capacità di interagire in contesti multiculturali, di collaborare e, all'occorrenza, sapersi sporcare le mani. Di fronte a queste richieste, si lamentano imprenditori di aziende perlopiù familiari e di piccola-media grandezza, cui i giovani arrivano con una rappresentazione di cosa sia il

lavoro, i suoi ambienti e le sue opportunità di guadagno o obsolete (la fabbrica da tempo non è più quella di Charlie Chaplin in *Tempi moderni*) o prive di realtà (guadagno al primo impiego alto, corredato da una serie di benefit). Si tratta di giovani (e famiglie) che necessitano di essere accompagnati non solo nella costruzione di un carnet di competenze robusto e *knowledge based-oriented*, ma anche nella decostruzione di stereotipi che false e/o edulcorate rappresentazioni mediatiche possono irrobustire. I giovani che si affacciano all'appuntamento con il lavoro con un diploma o con una laurea, risultano spesso sprovvisti delle nozioni di base per orientarsi efficacemente nella ricerca del lavoro. Sono, si potrebbe dire, caratterizzati da «big dreams, small assets» (Yougov, 2008).

In un contesto in cui il ruolo di coordinamento tra scuola e imprese è ancora demandato ai dirigenti scolastici e alla loro iniziativa e capacità di strutturare collaborazioni con il territorio, il rischio di uscire fuori, o al contrario di non raggiungere lo standard, è alto.

Ne consegue l'esigenza di raccordare in modo stabile, non necessariamente diretto, scuola e collocazioni occupazionali. Questo collante è individuato concordemente negli attori istituzionali che agiscono trasversalmente sia nell'ambito formativo sia in quello delle politiche del lavoro. In questa visione la scuola si presenta come una *piattaforma educativa* a cui collaborano insegnanti, dirigenti scolastici, istituzioni sul territorio. Le imprese non possono auto escludersi da questo processo, sebbene sia ancora questa la posizione prevalente.

2.2. Lavori in corso: evidenze dal Piemonte

Numerose esperienze, realizzate soprattutto a livello locale, presentano per la verità elementi di grande interesse nella loro capacità di cercare nuove strade per far incontrare e collaborare il tessuto locale dell'educazione, della formazione e dell'impresa. Si tratta, a dire il vero, di interventi puntuali e piuttosto eterogenei, dal punto di vista sia geografico sia della capacità di coinvolgere un numero significativo di soggetti, che non rappresentano delle risposte di sistema a livello nazionale.

Come spesso accade, la lettura di un fenomeno su chiave locale può fornire con una buona approssimazione elementi di riflessioni comuni per tutto il territorio nazionale. Ciò si verifica anche in questo caso, attraverso l'esperienza piemontese, dove si ritrovano gli elementi del dibattito corrente: una crisi economica che sta colpendo pesantemente la struttura socioproductiva locale (IRES Piemonte, 2013), una mobilità giovanile internazionale più pubblicizzata che reale (Ricucci, 2013) e una scuola che fatica a garantire percorsi di orientamento, anche se (IRES Piemonte, 2014)⁶ l'elemento-chiave

⁶⁶I più recenti documenti programmatici della Regione Piemonte insistono sulla possibilità della cosiddetta «crescita inclusiva» (Regione Piemonte 2013, p. 35 sgg.), i cui requisiti, tuttavia, non sono neanche per il Piemonte, a portata di mano. I tre classici indicatori che misurano la capacità di impiegare capitale umano (il tasso di occupazione tra 25 e 64 anni, il tasso di dispersione tra 18 e 24 anni e la quota di laureati tra 30 e 34 anni) mostrano al massimo un allineamento con il resto d'Italia, e una collocazione decisamente debole rispetto all'Europa.

pare essere il rapporto tra istituzione scolastica e settori produttivi, tra scuola e impresa, dove, riprendendo le parole del Preside dell'Istituto Tecnico A. Avogadro di Torino,

si possono raggiungere risultati interessanti, per studenti e aziende. I primi si confrontano con l'ambiente di lavoro e comprendono cosa significhi avere una buona preparazione, anche teorica; le seconde, apprezzano nuove leve che sanno muoversi con «umiltà» di fronte a macchine che, per forza, sono più aggiornate di quelle che abbiamo a scuola. Ma non è questo che ci chiedono, ovvero preparare gli studenti per l'ultima innovazione tecnologica, quanto fornire dei buoni tecnici con una solida preparazione di base, curiosi, vivaci, aperti all'apprendimento. (Ricucci, 2012)

Il ricorso alla possibilità dell'alternanza scuola-lavoro è ancora scarso, anche perché la scuola pur quella orientata al lavoro fatica a essere percepita dalle famiglie come un ambiente che viaggia in *tandem* con le imprese.

Ciò vale anche in Piemonte, dove – come è stato anticipato – vi sono istituti di eccellenza, iniziative promosse dagli enti locali, progetti ed esperienze di orientamento post-diploma considerate di buon livello. Paradossalmente, nell'era dell'autonomia scolastica e della centralità del livello locale, sembra si lamenti la mancanza di un obbligo «esterno» che forzi le scuole a innovarsi, aprendosi al territorio circostante e, perché no, allargando lo sguardo oltre confine (Ricucci, Premazzi e Scali, 2013).

Dall'analisi delle esperienze realizzate⁷ emerge come, al di là di specifiche (e non sempre continuative) azioni promosse dalle singole scuole, il tema dell'orientamento veda soprattutto uno sforzo degli Enti Locali, che si qualifica come più o meno importante a seconda delle risorse e delle politiche che caratterizza i singoli territori. Tale impegno è peraltro messo a dura prova dalla situazione di incertezza finanziaria e istituzionale in cui si dibattono gli enti locali nell'ultimo triennio⁸.

Nel contesto piemontese si possono citare alcuni esempi, tra cui il salone della Regione Piemonte «Job & Orienta», finanziato con fondi FSE e affidato alle Province, che propone a studenti (e sempre di più a giovani e adulti in cerca di lavoro) incontri con aziende e workshop formativi su tematiche inerenti il mercato del lavoro.

Simile è l'iniziativa del Comune di Alba, in partnership con la Fondazione Ferrero, che propone workshop e presentazioni del mondo del lavoro per studenti e famiglie. O ancora, il salone per l'Orientamento Post-Diploma «Wooooow! Io e il mio futuro», organizzata dal locale Gruppo Giovani Imprenditori dell'Associazione Industriali, in collaborazione con la sede provinciale del Miur e la Consulta Provinciale degli studenti.

⁷ Nel corso della ricerca sono state analizzate le iniziative di orientamento rivolte agli studenti della scuola superiore e approfonditi i casi dell'Istituto Tecnico A. Avogadro di Torino e dell'Istituto Tecnico Superiore presso la Piazza dei Mestieri di Torino.

⁸ A partire dalle Province, che hanno competenze oltre che in materia di edilizia scolastica, di orientamento post-diploma e di inserimento lavorativo.

Due dati colpiscono analizzando queste e altre iniziative. Innanzitutto, la posizione defilata dell'istituzione scolastica. La scuola è sullo sfondo: le iniziative sono spesso promosse e orientate da istituzioni e enti vicini al mercato del lavoro. Il mondo dell'istruzione sembra piuttosto «trainato» a occuparsi di orientamento, a «sporcarsi le mani» con chi è ancora considerato da una parte del corpo docente e delle famiglie «dall'altra parte della barricata».

Il secondo elemento che colpisce riguarda il successo di pubblico di queste iniziative, che testimonia la crescente domanda di informazione e di orientamento di fronte alla scelta post-diploma. In particolare per chi è meno provvisto del capitale sociale e familiare che consente di beneficiare di reti informative e di professionisti con cui confrontarsi. Come la ricerca di riferimento per questo volume ha dimostrato, in un contesto scolastico che lascia poco spazio all'accompagnamento e all'orientamento e di fronte a un tessuto socioistituzionale locale che fatica a offrire attività e strumenti di formazione e lavoro, le risorse maggiori su cui i giovani possono contare sono quelle familiari.

3. Il peso dell'origine sociale su scelte e costruzione delle competenze dentro e fuori della scuola

Come è noto le famiglie costituiscono il perno indiscusso della costruzione delle competenze curriculari ed extracurriculari dei figli e dunque forniscono l'input principale delle loro opportunità formative e lavorative (Filandri e Parisi, 2013a).

3.1. Il ruolo delle filiere

Negli ultimi anni il già sedimentato modello di mantenimento/promozione dello status sociale attraverso il liceo, radicato nei fatti e nelle strategie delle famiglie di classe media e superiore, si è esteso alle famiglie di classe operaia, grazie anche a un ciclo riformistico fortemente orientato alla liceizzazione (anche solo formale) di alcuni indirizzi di studio e alla crescente pressione istituzionale e sociale verso la formazione lunga.

Il Piemonte non si sottrae a questo processo, che peraltro innerva di alcune specificità. La nostra regione ha da sempre mostrato un relativo equilibrio tra scelte verso indirizzi liceali, in costante crescita, e opzioni verso istituti tecnici e professionali che di recente sono, semmai, aumentate, dopo un momentaneo rallentamento (Nanni, 2012). Le dotazioni del sistema formativo sono, anche a detta dei testimoni privilegiati, piuttosto ben distribuite sul territorio, il che consente che si raggiungano risultati di eccellenza anche fuori dall'area metropolitana⁹. Il Piemonte possiede poi, nel suo insieme, alcune indiscusse risorse di qualità del sistema formativo: la robustezza della cultura

⁹ Sia le analisi dell'Osservatorio IRES sia la testimonianza di interlocutori istituzionali come l'ex direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, dottor Francesco De Sanctis, supportano questa valutazione.

tecnico professionale, articolate esperienze di attività di orientamento scolastico, sperimentazioni di relazioni tra scuola e impresa in forme innovative come gli ITS (Istituti Tecnici Superiori)¹⁰. Sappiamo inoltre che in Piemonte la relazione tra indicatori convenzionali di livelli di apprendimento e classe sociale di origine è tendenzialmente più debole che in altre regioni (Fornari e Giancola, 2012). Emerge dunque un profilo di regione «bifronte» che, coltivando diversi tipi e livelli di capitale umano (quello che si costruisce sulla lunga durata di università e eventuali passi successivi e quello a portata più breve, che si completa con il diploma), si mostrerebbe capace di soddisfare le diverse richieste di un mercato del lavoro altrettanto bifronte.

Ma questo è soltanto l'aspetto meccanico del potenziale incontro tra domanda e offerta. A influenzare le scelte scolastiche e poi le chance di apprendimento contribuiscono credenze e rappresentazioni circa le garanzie formative e professionali delle varie filiere. Proprio perché percorsi e sbocchi sono oggi assai meno chiaramente definiti che nella società fordista, essi mobilitano, in una incessante istruttoria che quasi non conosce confini di classe, le famiglie alla ricerca della «buona scuola» (Bonica e Olagnero, 2011).

Il peso del sostegno familiare sui livelli di apprendimento *si attenua* nelle regioni dove le istituzioni funzionano meglio (e il Piemonte è una di queste) si diceva in una precedente riflessione su questi temi (Olagnero, 2013, p. 22). Tuttavia, quel peso resta tutt'altro che marginale. Quando infatti si ragiona di strumentazioni conoscitive che vanno oltre le credenziali del titolo di studio, è ancor più importante partire dalla perdurante equazione fra classe sociale elevata, scelta del percorso liceale e esposizione a un capitale conoscitivo che si forma al di fuori della scuola.

L'esistenza di un certo equilibrio tra filiere, nelle scelte degli studenti che si iscrivono alla scuola superiore in Piemonte, non sembra scalfire la relazione che persiste tra scelta del liceo tradizionale e classe sociale medio alta, un nesso riscontrato a livello nazionale e confermato, anche per il Piemonte, da analisi dedicate (Filandri e Parisi, 2013, pp. 65-80 e 81-98). Il passaporto per entrare nel nuovo campo professionale è sempre quello fornito dal liceo tradizionale, proprio la filiera meno sensibile e in apparenza meno adattiva rispetto alle richieste provenienti dal mercato del lavoro. Il paradosso è presto spiegato: scegliendo il liceo si scelgono i futuri compagni di strada, il «noi» che vorremmo essere, il ceto cui vorremmo appartenere; dalle reti tessute durante la carriera scolastica liceale si formano occasioni e promozioni, visti di entrata e di circolazione dentro la società della conoscenza.

A maggior ragione il peso delle origini conta quando si tratta di studenti stranieri. L'istruzione è una delle principali dimensioni attraverso cui si guarda all'inclusione sociale dei giovani migranti ma la società della conoscenza, si è visto, richiede anche abilità cognitive acquisite all'esterno della scuola.

¹⁰ Nel corso della ricerca, sono stati intervistati referenti istituzionali della scuola e degli enti locali (per una sintesi dei risultati raccolti (cfr. Cavaletto, 2013, pp. 161-192).

L'analisi condotta da Santero all'interno della nostra *survey*¹¹ permette di confrontare migranti e nativi al termine della scuola secondaria nelle quattro province del Piemonte caratterizzate dalla maggiore presenza di cittadini non italiani in quinta superiore¹². È ragionevole pensare a performance scolastiche non allineate tra studenti migranti e studenti italiani, per filiera, risultati e anche per formazione esterna alla scuola.

Effettivamente ci sono, nelle carriere degli studenti migranti, specie di quelli arrivati in Italia dopo i 14 anni, segnali di difficoltà e discontinuità di percorso (misurati da più frequenti bocciature, ritardi e cambi di scuola). Altresì si rileva minor esposizione alla *shadow education*¹³. I lavoretti, e la «mancanza di tempo», segnalata soprattutto dalle ragazze a motivo di tale mancata formazione, suggeriscono una esperienza scolastica di fatto gestita in regime di part-time. Non è del tutto scontato, ma non è da ignorare che a tali difficoltà si opponga un alto livello di soddisfazione e di fiducia nell'istituzione scolastica frequentata, quanto a bacino di formazione delle competenze.

3.2. Tecnologie informatiche: usi distributivi e usi selettivi

L'utilizzo di nuove tecnologie informatiche merita uno spazio a sé, per i significati non solo competitivi, ma inclusivi che la letteratura ormai riconosce a questo particolare tipo di competenze (per maggiori dettagli cfr. Filandri, Parisi, 2013*b*, pp. 83 sgg.).

Per potersi considerare pienamente inclusi, infatti, non basta nutrire le necessarie motivazioni, godere della disponibilità di strumenti e collegamenti, possedere le indispensabili competenze. Ci vuole anche l'uso effettivo del web (*usage access*)¹⁴.

Se si entra nel dettaglio di queste competenze, se per esempio si distinguono, nelle tecnologie web, usi ricreativi (di puro consumo) e usi strumentali (di investimento, che dunque aumentano le chance di carriera) differenze e disuguaglianze anche all'interno di una generazione di nativi digitali, si mostrano con una certa evidenza¹⁵.

¹¹ Cfr. Santero, 2013, pp. 99-119.

¹² Nell'a.s. 2010-11 gli iscritti alle secondarie di II grado con cittadinanza non italiana erano 1533 in Provincia di Alessandria (il 10,6% del totale gli studenti), 1610 in Provincia di Cuneo (il 7% del totale), 948 in Provincia di Novara (il 7,1%) e 7748 in Provincia di Torino (il 9,1%). In Italia l'incidenza media degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti della scuola secondaria superiore era 5,8%, in Piemonte 8,6% (MIUR e ISMU, 2011).

¹³ Per esempio hanno frequentato in minor misura corsi formativi extrascolastici a pagamento.

¹⁴ Le autrici segnalano che appena 46 studenti sul totale degli oltre 6300 intervistati hanno dichiarato di non possedere un computer a casa.

¹⁵ Oltre la metà degli intervistati svolge tre attività ricreative su quattro tra quelle elencate e solo meno del 10% è al contrario estraneo a tutte. Per usi ricreativi (come social network, file sharing), oppure con riferimento a usi strumentali «unidirezionali» (come e-mail o studio), il range di utilizzo, comune a tutte le classi sociali e a entrambi i generi, va dal 60 all'80%. Con riferimento a usi strumentali si è, per tutti, abbondantemente al di sotto del 30% dei casi e con riguardo a usi sofisticati della rete come la creazione di pagine web, o la scrittura di blog, non si arriva al 10% (Filandri e Parisi, 2013*b*, pp. 92-95).

Tra i ragazzi e le ragazze le attività *ricreative* (social network, file sharing, chat, videogames) vedono appaiate le varie classi sociali e i figli di genitori borghesi addirittura «superati» dagli altri¹⁶. I figli maschi di famiglie borghesi presentano, con l'eccezione significativa delle attività di studio, che li vede sempre in seconda fila rispetto alle altre classi sociali, livelli di utilizzo *strumentale* superiori a quelli dei coetanei di classe inferiore¹⁷. Le ragazze di classe media impiegatizia mostrano una percentuale di utilizzo superiore a quello delle coetanee borghesi¹⁸. È possibile che l'accesso ad altre fonti di informazioni non online e le scarse opportunità economiche (che possono frenare il discorso all'uso dell'acquisto fashion a basso costo online) spieghino il diverso comportamento nei due gruppi. Certo è che l'utilizzo sia pure con finalità ricreative, del web costituisce una indubbia occasione di *shadow education* (istruzione-ombra o anche sapere tacito)¹⁹ piuttosto ben distribuita tra le classi sociali. Ma è ancora indubbia prerogativa dei rampolli di classe media superiore l'uso strumentale della rete che consente loro di familiarizzarsi con abilità e saperi oggi fortemente richiesti sul mercato del lavoro qualificato.

3.3. Equipaggiarsi per la *knowledge economy*: le competenze extracurricolari

«Nell'economia della conoscenza» – dicono Filandri e Parisi (2013a) citando Cipollone e Visco (2007) – un capitale umano è di qualità se dota di bagaglio culturale, specializzazione, capacità di eseguire compiti complessi e di lavorare con tecnologie sofisticate». Le competenze linguistiche²⁰ e il possesso di skills tecnologici sono sicuramente componenti importanti, anche se non esclusive, di questo bagaglio specializzato cui si accede per lo più per via extracurricolare.

Il «pacchetto» delle competenze che oggi, a parere degli esperti, rappresentano l'equipaggiamento minimo per affrontare il mondo del lavoro²¹ conferma l'ipotesi di una disegualianza di accesso a risorse la cui disponibilità

¹⁶ Nel caso di attività come social network, file sharing, chat, videogames, figli e figlie di classe operaia e classe media autonoma sono in prima linea, sia pure con scarti modesti, rispetto a figli e figlie di classe sociale superiore.

¹⁷ Nel caso di attività come ricerca di informazioni, lettura quotidiani, telefonate, e-commerce le differenze a favore dei ragazzi borghesi rispetto a figli di operai vanno dal 7 al 10%.

¹⁸ Per esempio le ragazze di classe media impiegatizia usano per più dell'11% l'e-commerce rispetto alle coetanee di famiglie borghesi, di piccola borghesia autonoma e di classe operaia (6.4, 8.9 e 8.2 rispettivamente).

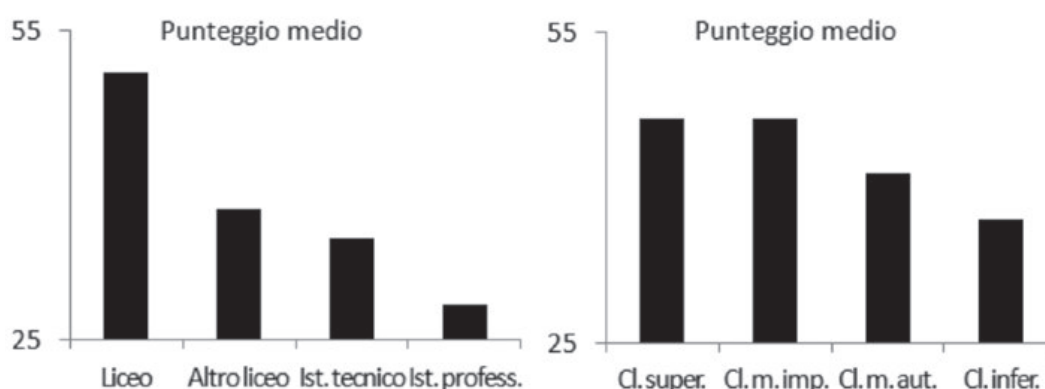
¹⁹ Cfr. Smith, 2001.

²⁰ Vengono definite con *literacy*, vocabolo che identifica la capacità di reperire, interpretare e utilizzare correttamente le informazioni.

²¹ Per misurare l'entità di questo pacchetto è stato costruito un indice additivo (Filandri e Parisi, 2013, p. 75). L'indice comprende: l'aver frequentato corsi di lingue, il possesso di competenze linguistiche e informatiche certificate, un buon rendimento scolastico (nessuna bocciatura nella scuola superiore, e una autovalutazione non negativa della performance media di ciascun studente rispetto a quella della classe frequentata), la propensione a proseguire gli studi dopo il diploma, la partecipazione a gruppi di studio e ad attività scolastiche extracurricolari, l'acquisizione di competenze aggiuntive oltre a quelle scolastiche e la disponibilità a trasferirsi per lavoro. Per le lingue straniere, sono stati considerati i principali certificati disponibili. Per le competenze informatiche si sono utilizzati come riferimento i moduli della ECLD, la Patente Europea del Computer.

è già definita molto prima del momento del suo eventuale utilizzo. Esso si rivela infatti estremamente sensibile alla filiera e alla classe sociale di origine al punto di poter dire che i valori massimi calcolati per il suddetto indice si presentano in concomitanza a una classe sociale superiore o di livello almeno impiegatizio e soprattutto alla frequentazione di un liceo rispetto a un istituto professionale (fig. 1).

Fig. 1. *Punteggio medio di competenze funzionali all'economia della conoscenza per filiera e classe sociale*



Fonte: Filandri e Parisi, 2013a, p. 76.

Naturalmente il processo di formazione delle competenze si costruisce dall'apporto di fattori diversi, variamente dislocati nella struttura sociale

Da un'analisi multilivello condotta da Filandri e Parisi per cogliere il peso del contesto (ambiente scolastico e territorio), sulla acquisizione di competenze curriculari ed extracurriculari, è risultato che la classe sociale di provenienza continua a esercitare, anche a distanza dal momento della scelta, un forte peso nell'acquisizione di capacità adatte alla *knowledge economy*²² rispetto ad altre variabili «macro» come la provincia di residenza o la dotazione (e il prestigio) dell'istituto frequentato.

Il fatto che le variabili contestuali contino poco significa che, *al netto della classe sociale di provenienza*, studiare a Cuneo o ad Alessandria, a Novara o a Torino, frequentare istituti più o meno attrezzati con laboratori o biblioteche, fa poca differenza sull'essere meglio o peggio equipaggiati con strumenti extracurriculari adatti alla società della conoscenza. Risulta quindi scorretto cercare una spiegazione su base territoriale della distanza che separa la dotazione in termini di conoscenza adatta alla *knowledge economy*, degli studenti

²² Secondo le stime delle autrici soltanto il 12% della varianza statistica può essere attribuita a variabili di contesto (istituto, provincia) e per il 9% va addebitata alla filiera cui appartiene l'istituto.

nelle diverse province²³: a fare la differenza sono la classe sociale di origine e la filiera che ne è la proiezione (il che vuol dire una specifica popolazione scolastica e relative reti e capitale sociale).

La *irrilevanza territoriale* non significa che tutte le province presentino distribuzioni uniformi, bensì che eventuali difformità si possono spiegare altrimenti che attraverso l'effetto territorio. E d'altro canto l'assenza di un effetto territorio non ci dice ancora nulla sulla diversa impiegabilità dei nostri diplomandi nelle diverse province. Ci dice piuttosto che limitatamente *all'ambiente e ed entro il periodo della scuola* l'acquisizione di credenziali per entrare nella *knowledge economy* non risente delle diverse configurazioni sociali e produttive delle province analizzate.

4. *Aspettative di altra formazione e/o lavoro: vizi e virtù dell'effetto filiera*

Si è già accennato alle difficoltà con cui il sistema economico e produttivo stenta ad assorbire, anche in Piemonte, la forza lavoro giovanile che si presenta sul mercato, destinandola, in gran parte, a impieghi di carattere precario e occasionale che attivano processi di stabilizzazione lenti e faticosi (Durando, 2012).

In questo contesto, quali sono le rappresentazioni che gli studenti hanno del loro futuro formativo e professionale? La crisi azzera o fissa le differenze tra filiere?

Tenuto conto di quanto si è detto a proposito della relazione tra classe sociale e indirizzo di studio, e considerando gli investimenti fatti dalla Regione Piemonte per impedire l'emorragia di studenti dagli Istituti Tecnici e Istituti Professionali, ci si attende una certa strutturazione delle aspettative formative e professionali lungo l'asse delle filiere.

4.1. Proseguire o no

I risultati dell'indagine mostrano innanzitutto che i ragazzi arrivano a questo appuntamento digiuni tanto di esperienza quanto di informazione relativa al mondo là fuori, in compenso piuttosto ben orientati da modelli culturali che, appunto, seconda della filiera (liceale *vs.* non liceale) polarizzano i valori dell'autorealizzazione da un lato e della reputazione sociale dall'alto²⁴. Il proseguimento verso l'Università si potrebbe quindi profilare come un passaggio scontato per alcune filiere e come un azzardo per le altre.

A proposito del proseguimento degli studi l'ISTAT ci informa che in Piemonte, nel 2010/2011 il tasso di passaggio complessivo all'università

²³ Nella Provincia di Alessandria per esempio v'è la maggior quota di studenti liceali (59%) e di istituti professionali (24%) che ha seguito un corso di lingue extrascolastico; Novara è il fanalino di coda (con il 24% e l'8% rispettivamente). Cuneo è poi quasi irraggiungibile per quanto riguarda la quota di studenti che hanno conseguito la patente ECDL, che vede Torino inseguire senza successo le altre province.

²⁴ Cfr. Cavaletto, Olagniero e Parisi, 2013, pp. 121-160.

ha superato il 60%²⁵. Le diverse filiere si comportano diversamente: quasi tutti i liceali (circa 95%) e un altissimo numero di iscritti agli altri licei (più dell'80%) prosegue oltre il diploma; ridotto il numero nelle file dei diplomati degli istituti tecnici (53%) e degli istituti professionali (29%).

Tab. 1. *Intenzione di proseguire gli studi e valutazione della utilità del diploma*

	È sufficiente il diploma quindi mi fermo	È necessaria la laurea quindi proseguo	Sarebbe sufficiente il diploma ma proseguo	Sarebbe necessaria la laurea ma mi fermo	Totale
Licei	2,6	88,2	2,1	7,1	2.532
Altri licei	6,8	75,4	1,9	15,9	1.286
Istituti tecnici	47,9	29,1	14,0	8,9	1.992
Istituti profess.	56,3	23,7	7,8	12,1	882

Fonte: Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, p. 138.

Le risposte che i nostri studenti hanno dato alla domanda «Hai intenzione di iscriverti all'università?» sono nel complesso coerenti con i tassi di passaggio effettivo, ma ciò avviene soprattutto per liceali (licei tradizionali e «altri licei») e per i diplomandi degli istituti professionali..

Le risposte meno allineate degli istituti tecnici (che si iscriveranno per poco più di metà) meritano un approfondimento. Intenzioni e comportamenti effettivi dei diplomandi tecnici sono risultati infatti piuttosto distanti tra loro²⁶. Il fatto che all'intenzione di lavorare-subito faccia invece seguito l'iscrizione all'università potrebbe per esempio essere il segnale di una prevedibile «mossa di riserva», con cui si reagisce alle difficoltà incontrate nella ricerca di un impiego. Per andar oltre la mera congettura si sono confrontate le intenzioni di iscriversi all'università con la valutazione della spendibilità del diploma sul mercato del lavoro (tab. 1).

Negli istituti tecnici un diplomando su quattro dichiara che continuerà a studiare. In nessuna delle altre filiere la percentuale di incoerenti è così elevata. I maturandi degli istituti tecnici, anche quando ritengono che il diploma sia sufficiente, manifestano più spesso degli altri l'intenzione di iscriversi all'università, effetto probabile, ma qui non controllabile, dell'esigenza di guadagnare, via-università, la reputazione sociale negata dalla filiera frequentata fino al momento del diploma, oppure conseguenza, neppure questa verificabile qui,

²⁵ Su questo cfr. ISTAT 2012.

²⁶ Nel nostro campione il 43% degli studenti afferma di volersi iscrivere all'università, ma dai tassi di passaggio sappiamo che lo farà il 53%.

di un curriculum divenuto sempre meno tecnico-professionalizzante e dunque bisognoso di un «complemento» universitario²⁷.

Per i giovani migranti²⁸ essere arrivati fino alla fine del ciclo scolastico secondario è già uno straordinario passo avanti sul cammino dell'integrazione e della qualificazione professionale, eppure questi neodiplomandi di ultima generazione in Piemonte, sembrano, come vedremo, non volersi fermare lì. Le difficoltà di percorso scolastico prima menzionate non valgono ad allontanare gli studenti migranti dalla scuola, ritenuta capace di fornire competenze adatte al contesto e al periodo, e considerata trampolino strategico per il «dopo-diploma», anche quando la scuola superiore è di tipo tecnico professionale (Santero, 2012 p. 53 sgg.).

Al termine delle scuole superiori le aspettative educative e occupazionali degli studenti con background di immigrazione si avvicinano significativamente a quelli dei coetanei italiani²⁹.

Per i migranti, ancor più che per i nativi di analoga condizione socioeconomica, la scuola sembra rappresentare un'istituzione cruciale non solo per entrare nel sistema, ma anche per scarlo, in qualche modo.

4.2. Preferenze e miti professionali

Lo sguardo sul futuro è animato da miti e rappresentazioni. Con questi in mente gli studenti hanno compilato una sorta di graduatoria delle professioni più *appealing*³⁰. Il risultato presenta alcuni elementi di interesse per la mancata primazia delle professioni scientifico-tecnologiche e per l'effetto «anomico» che risulta dal veder affiancate figure di attori, magistrati, interpreti, direttori di villaggi turistici e psicoterapeuti. I maschi mettono al primo posto il manager di impresa, seguono in ordine decrescente le preferenze per il pilota di voli intercontinentali, l'attore, il grafico pubblicitario, il magistrato, il direttore del villaggio turistico (che si colloca davanti a figure di esperti, tecnici, ricercatori, scienziati, ecc.); la professione di ricercatore è al posto n. 11, il professore di liceo è al fondo della scala, in ventesima posizione. Le ragazze raggruppano la vasta gamma delle professioni qualificate della conoscenza entro le prime posizioni: al primo posto lo psicoterapeuta, al secondo l'interprete, al quarto il direttore di un villaggio turistico, al quinto il ricercatore, al sesto il magistrato; il professore di liceo rimane poco attrattivo, anche per le ragazze (posizione

²⁷ Questa differenza tra istituti tecnici e altre filiere come i licei si mantiene a parità di genere e indipendentemente dall'origine sociale.

²⁸ Tra i nati in Italia essere figli di genitori stranieri rispetto ad avere genitori italiani riduce la probabilità di iscriversi al liceo dal 50 al 37%.

²⁹ Intendono iscriversi all'Università quasi il 60% degli studenti migranti (con poca differenza tra le diverse generazioni di ragazzi giunti in Italia) rispetto al 62% dei nativi.

³⁰ Abbiamo creato una graduatoria del livello di interesse per le specifiche professioni proposte in elenco sulla base di una scala 1-10 (dove 1 indicava per nulla interessante e 10 massimamente interessante. Si sono selezionate come *appealing* le professioni che ottenevano almeno un punteggio di 8 e si sono «considerate» più *appealing* di altre quelle che ottenevano più risposte con punteggio 8-10 (cfr. Olagniero e Cavaletto, 2013).

n. 17)³¹. Tra le professioni «nuove», che abbiamo sottoposto all'esame di gradimento degli studenti, figure-calamita del loisir come l'organizzatore di grandi eventi e lo chef risultano tra le più gradite a ragazzi e ragazze, *indipendentemente dalla filiera*³² (Olagnero e Cavaletto, 2013). Lontani dalle professioni ad alto contenuto tecnico scientifico, distanti dal mondo della fabbrica³³ a meno che si evochino le categorie del comando e del potere, le preferenze dei nostri studenti sembrano oscillare tra mito e disincanto.

Di fronte alla professione del futuro, vi è qualche relazione con il percorso di studio?

Come si è detto sopra, nonostante qualche effetto eclatante di uniformità, le filiere sono percorsi fortemente strutturanti le preferenze e le aspettative di maschi e femmine, dunque è alle filiere che ci si riferirà d'ora in poi per sondare le rappresentazioni del futuro professionale di ragazzi e ragazze³⁴.

L'effetto specializzazione – per quanto lo si possa ricostruire dalla differenza di orientamenti dichiarati dagli studenti – fa dubitare che quella specializzazione si traduca in sicurezza e «realismo» circa gli sbocchi professionali: proprio le filiere tecniche e professionali ospitano la maggior parte degli orientamenti verso il lavoro che si possono definire «ambiziosi», o indifferenti, in sostanza poco propensi a scegliere una professione piuttosto che un'altra³⁵. Essere un allievo di liceo sembra ridurre nettamente gli indecisi circa il futuro professionale e aumentare la probabilità di coltivare un orientamento «vocazionale», rispetto a quanto accade nelle altre filiere. I liceali guardano in prevalenza a un terreno lontano dall'impresa, preferendo professioni ad alto contenuto di iniziativa personale, più che di expertise. Gli altri licei costituiscono un elemento «mobile» (non sappiamo quanto fragile), del sistema: gli allievi di questa filiera di frequente mostrano orientamenti lontani dai licei tradizionali (più favorevoli al lavoro dipendente, più orientati all'utilità sociale, specie se ragazze), ma condividono con i primi l'aspirazione a fare un lavoro in cui contino le capacità di realizzare desideri e capacità (orientamento vocazionale). Gli istituti tecnici e professionali pur contando al loro interno una certa eterogeneità di aspettative e preferenze tra ragazzi e ragazze, si fanno nel complesso guidare dal criterio del prestigio sociale piuttosto che da quello della vocazione, tratto che suona come campanello d'allarme culturale, proprio in relazione alla bassa reputazione in cui godono in Italia le carriere formative svolte in questo tipo di scuole³⁶.

³¹ Per un'analisi in dettaglio cfr. Olagnero e Cavaletto, 2013.

³² Per maggiori dettagli cfr. Olagnero e Cavaletto, 2013.

³³ La lontananza culturale dalla fabbrica era già stata rilevata in altre ricerche (per esempio Davico, 2012).

³⁴ Per una dettagliata analisi dei dati della survey si rimanda al capitolo di Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, in particolare alle pp. 141-147.

³⁵ L'elenco delle professioni su cui si chiedeva agli studenti una dichiarazione di interesse graduabile su una scala da 1 a 10, constava di 26 voci, poi riclassificate in quattro categorie (professioni mediaticamente esposte, di utilità sociale, tecnologiche e del «loisir»).

³⁶ Per dati e commenti in dettaglio sul tema dei valori rispetto al lavoro, cfr. Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, pp. 147-153.

Sostanzialmente la differenziazione dei percorsi formativi secondo le filiere, esercita in maniera molto attenuata, quegli effetti diversivi (università *vs.* mercato del lavoro) e di specializzazione (professioni umanistiche-scientifiche *vs.* tecniche) di cui parla Abburrà (2012). Si è visto che entrambi gli effetti per quanto li si può valutare dalle dichiarazioni di intenzioni, mostrano un andamento non scontato per le filiere tecniche e professionali.

Quanto alla variabilità che in questi profili può introdurre il territorio, suona piuttosto interessante il caso della Provincia di Cuneo: si rileva per esempio che gli studenti cuneesi sono di gran lunga i più convinti, soprattutto nelle filiere tecniche e professionali che «basti il diploma» per trovare lavoro e per contro, e prevedibilmente, appaiono quelli più tiepidi verso l'opzione universitaria, specie negli Istituti professionali. In attesa di ulteriori verifiche si potrebbe individuare in questa provincia un caso paradigmatico di forte separazione tra filiere che tuttavia non suona automaticamente segregante o escludente, specie nei confronti degli istituti tecnici, terreno formativo intermedio tra liceo e istituti professionali, che in un contesto caratterizzato da bassi giacimenti di istruzione e da tassi occupazionali relativamente più alti che in altre province piemontesi³⁷ viene scelto non solo da classe operaia e piccola borghesia autonoma (le classi che tipicamente alimentano questa filiera), ma da cospicue frazioni di classe superiore (probabilmente piccoli imprenditori)³⁸.

5. Per concludere

I compiti cui è chiamata la scuola italiana la espongono a una duplice sfida: da un lato *guardare avanti* e reggere il passo del cambiamento (progettare nuove modalità di apprendimento e insegnamento, promuovere aperture verso il territorio, ripensare curricula); dall'altro non *perdere di vista* la soluzione di deficit e rischi primari: combattere la dispersione scolastica che vale un documento MIUR (2013), raggiungere soglie standard di istruzione secondaria, aumentare l'istruzione terziaria. La sfida che si pone oggi agli studenti piemontesi, agli enti locali e al sistema produttivo, consiste nell'impegno a fare di una scuola (punto sensibile, ma non ancora strategico delle attività legislativa e di sperimentazione di questi anni) una stazione «centrale» ma non «di testa»: ovvero da cui occorre passare, ma da non considerare traguardo, bensì luogo di transito nell'acquisizione dei saperi necessari alla società della conoscenza. A sostenere tale processo ci si è messi in tanti, con esiti ancora discutibili in termini di garanzia di uno standard. Alcune volte a compensare l'irrealizzabilità dei cambiamenti dall'alto ci sono voluti cambiamenti dal basso, che conseguono dalla auto-mobilitazione di insegnanti e dirigenti scolastici

³⁷ Cfr. gli indicatori sull'istruzione presentati per quadranti provinciali da Busso, Cavaletto in questo volume).

³⁸ Si è calcolato che rispetto a una percentuale di circa il 23% di studenti diplomandi presso gli istituti tecnici che provengono da famiglie operaie o di artigiani e commercianti, la percentuale di figli di imprenditori o liberi professionisti diplomandi presso quella filiera supera il 30%.

e che vanno alla ricerca di nuovi metodi e linguaggi didattici. Non è poco: seppure sono ancora relativamente isolati, arginano il sentimento di sfiducia che può raggiungere, specie in periodi di crisi, il *core* istituzionale della scuola e consentono ai discorsi sull'istruzione e la formazione di potersi appoggiare, sia pure dentro la retorica degli esempi, ad alcune confortanti *best practices* esistenti sui territori.

Perché aumentino le buone pratiche bisogna utilizzare più leve: alcune, già attivate, come quelle normative, non devono essere «abbandonate sul posto»; altre, in via di allestimento, come quelle della messa in rete o dell'orientamento, vanno inserite più a fondo ed estesamente nell'accidentato terreno di filiere e istituti in modo da non solo comunicare esperienze, ma anche renderle parte di uno standard. E poi, o forse prima di tutto, c'è la leva della modificazione della rappresentazione della scelta e del destino scolastico; troppo spesso considerati il prodotto indiscusso di *meriti acquisiti* o *colpe commesse* nella «vita precedente».

Riferimenti bibliografici

Abburà L. (2012), *Giovani e lavoro: la questione italiana*, «Informa IRES», maggio, n. 1, pp. 3-25.

Bonica L. e Olagnero M. (2011), *Dove va la scuola? Genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae-org, Roma.

Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola?*, il Mulino, Bologna.

Cavaletto G. (2013), *La «dote» della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 161-192.

Cavaletto G., Olagnero M. e Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 121-160.

Cavalli A. e Argentin G.L. (a cura di) (2009), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna.

Cipollone P. e Visco I. (2007), *Il merito nella società della conoscenza*, «il Mulino», 1, pp. 21-34.

Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, CE, Bruxelles.

Davico L. (2012), *I ragazzi torinesi, tra crisi e futuro*, «Informa IRES», maggio, n. 1, pp. 118-130.

Durando M. (2012), *Giovani adulti e anziani. Le diverse generazioni sul mercato del lavoro. Il Piemonte in un confronto europeo*, «Informa IRES», maggio, n. 1, pp. 41-50.

Filandri M. e Parisi T. (2013a), *Diseguaglianze nella scuola superiore: l'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 65-80.

– (2013b), *Alcuni poche, altri tutte. Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 81-98.

Fornari R. e Giancola O. (2010), *Le diseguaglianze di performances educative nelle regioni italiane. Un'analisi dei dati PISA 2006*, «La rivista delle Politiche Sociali», 3, pp. 331-346.

IRES Piemonte (2013), *Relazione socioeconomia annuale*, Torino.

– (2014), *Osservatorio Istruzione Piemonte 2013*, Torino.

ISTAT (2012), *Statistiche in breve. Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*, Roma.

Luciano A., Ricucci R. e Demartini M. (2009), *La scuola*, in Ponzo I. e Zincone G. (a cura di), *Immigrati: servizi uguali o diversi?*, Carocci, Roma.

MIUR (2013), *La dispersione scolastica*, Roma,

MIUR ISMU (2011), *Gli allievi con cittadinanza non italiana. A.s. 2012/2011*, Roma.

Nanni C. (2011), *I percorsi della qualificazione: istruzione e formazione*, «InformaIres», maggio, n. 1, pp. 96-111.

OECD (2012), *Economic Outlook 2012*, OECD, Paris.

Olagnero M. (2013), *Prima dell'uscita. Una ricerca sugli studenti alle soglie del diploma*, in Id. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 7-42.

Olagnero M. e Cavaletto G. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza: gli studenti in uscita dalla scuola e le rappresentazioni del futuro professionale*, Relazione presentata al Convegno AIS-ELO, su «Giovani e mercato del lavoro», Bologna, 1° febbraio.

Regione Piemonte (2013), *Documento strategico unitario per la Programmazione 2014-2020 dei Fondi Europei a Finalità strutturale*, Torino.

Ricucci R. (2012), *Opportunità e timori di fronte al futuro*, «Rogate Ergo», n. 1, pp. 15-17.

– (2013), *Scuola, società e mercato del lavoro. Come attrezzare gli studenti per l'ingresso nella Knowledge Economy?*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 193-216.

Ricucci R., Premazzi V. e Scali M. (2013), *Futuro dove?*, Rapporto di ricerca FIERI, Torino.

Santero A. (2012), «Portami con te lontano». *Istruzione e inserimento sociale dei giovani migranti al termine della scuola secondaria di II grado*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Torino.

– (2013), *Venire da fuori. Esperienze e aspirazioni degli studenti migranti*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini, Milano, pp. 99-119.

Smith E. (2001), *The role of tacit and explicit knowledge in the workplace*, «Journal of Knowledge Management», 4, pp. 311-321.

Young (2008), *Saving for retirement. Survey Result*, London.